

УДК 811.161.1'243:378.091.64

*Ушакова Н. И.***АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ
В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ****Аннотация**

Статья посвящена определению роли и места грамматического, фонетического и лексического аспектов языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов. В соответствии с коммуникативной направленностью и личностной ориентацией учебного процесса, задачами овладения языком учебно-профессиональной деятельности проанализированы принципы отбора лингвистического материала в зависимости от профиля обучения иностранных студентов. Сформулированы основные требования к презентации и организации усвоения когнитивной основы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на начальном и продвинутом этапах обучения. Описан алгоритм действий по созданию грамматической, фонетической, лексической составляющих системы учебника русского языка. Отмечена необходимость разработки прагматически ориентированного направления преподавания РКИ, что должно найти отражение в учебнике, как модели организации учебного процесса.

Ключевые слова: аспекты языка; иностранные студенты; учебник русского языка.

*Ushakova N.I.***THE ASPECTS OF LANGUAGE
SYSTEM IN THE RUSSIAN LANGUAGE
TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS****ABSTRACT**

The article discusses the role and place of grammar, phonetic and lexical aspects of the language system in the Russian language textbook for foreign students. Basing herself on the communicative and person oriented process of education, as well as the aims of the second language learning, the author analyzes the principles of selection of the language material in accordance with the foreign students' future specialty profile. The author also formulates the major requirements for presentation and arrangement of learning the cognitive basis of developing a communicative competence in foreign students of the beginning and advanced levels. The article describes the algorithm of creating the grammar, phonetic and lexical components of the Russian language textbook. The author emphasizes the necessity to develop a pragmatically oriented school of teaching Russian as a foreign language that must result in creation of a textbook – the model of arranging the process of learning.

Keywords: foreign students; language aspects; Russian as a foreign language textbook.

Учебник моделирует учебный процесс и отражает все составляющие системы обучения, главный компонент которой – коммуникативная направленность – определяет структуру учебника через методы и содержание обучения, к которому относится грамматический, фонетический, лексический материал [1].

Роль грамматики иностранного языка в формировании вторичной языковой личности можно назвать мировоззренческой, системообразующей. Подходят все определения, указывающие на базовый познавательный потенциал названного аспекта языка. Обобщенные грамматические характеристики слов, отвлеченные от их лексических значений, помогают участнику коммуникации ориентироваться в ситуации. Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Владение грамматикой дает возможность строить любые сообщения, отражающие внеязыковую действительность.

Создание грамматического аспекта учебника предполагает следующие действия: 1) определение коммуникативных потребностей учащихся; 2) выделение грамматического материала, необходимого для реализации этих потребностей; 3) определение умений и навыков, необходимых для реализации коммуникативных потребностей выделенными грамматическими средствами; 4) определение способов представления грамматического материала и формирования умений и навыков; 5) формирование контрольного аппарата действий, выполняемых под руководством преподавателя; 6) выделение материала для самостоятельного усвоения (закрепления, повторения); 7) формирование аппарата самоконтроля и самокоррекции [4; 9].

Отбор и структурирование грамматического материала осуществляется в зависимости от профиля обучения. В связи с этим важную роль играет способ презентации материала: тематико-ситуативный или лингвистический. При тематико-ситуативном способе урок организуется на основе ситуаций общения, относящихся к определенной теме. При лингвистическом способе презентации материала обучение (и учебник) строится в соответствии с определенным языковым материалом. Первый способ наиболее применим в обучении студентов-нефилологов. Это движение от значения к грамматической форме его выражения. Второй способ реализуется в обучении филологов, которым необходимо представление о системе языка. Опыт использования этих способов в учебном процессе доказал неэффективность их применения «в чистом виде» [4]. Тематико-ситуативный

способ нуждается в лингвистической систематизации, а лингвистический – в активизации изученных языковых явлений в речи.

В качестве единиц организации изучаемого материала используются структурные схемы предложений с их регулярными реализациями. Эти схемы включаются в учебник в качестве типовых единиц [4]. Продолжением формирования грамматической компетенции является освоение системы структурно-смысловых распространителей. Поскольку главной задачей обучения является формирование умений оперировать не предложениями, а текстом, необходимо включение в учебник образцовых речевых произведений, содержащих грамматические характеристики текста данной разновидности и коммуникативной направленности.

Классическими способами представления грамматики служат учебные правила: правила-обобщения и правила-инструкции. Они должны учитывать соотношение языковых грамматических знаний и формируемых умений и навыков. Предъявление грамматического материала регулируется коммуникативными потребностями студентов. Наибольшее значение имеет учебно-профессиональная коммуникация, на организацию которой влияет структура научного текста. «Анализ функционирования разных морфологических категорий, словоформ, словосочетаний и типов предложений в научно-технических текстах показал, что им присуща ярко выраженная избирательность, устойчивость в их организации. Сравнительно небольшое число морфологических категорий благодаря многократной повторяемости использования обслуживает ... весьма разнородные специальные тексты, создавая морфолого-синтаксическое «лицо» данного подвида литературного языка» [5, с. 60].

«Смыслы ... как понятийные, мыслительные категории ... во многом универсальны, поэтому ... давно осознана эффективность семантико-смыслового принципа изучения и организации языкового, в том числе и грамматического, материала. Языковые же средства выражения смыслов национально специфичны, и задача преподавателя – адекватно представить языковые средства, предназначенные для выражения общего смысла или совокупности сходных смыслов (время, пространство, причина, наличие/отсутствие). Таким образом, сложился такой принцип грамматики РКИ, как синтетизм, заключающийся в опоре на функционально-семантические единства данного языка, которые объединяют национально специфические языковые средства разных уровней для выражения одного смысла» [3, с. 50].

Язык – не только средство получения и передачи информации, но и средство воздействия, выражения эмоций. На основе оппозиции сообщение/общение различают два типа синтаксических построений. В учебном процессе представлены структуры предложения, предназначенные для передачи информации, реализующие функцию сообщения. Но «мы говорим не только для того, чтобы сообщить или узнать что-то, но и для того, чтобы установить контакт с собеседником, выразить свои чувства, свое отношение» [3, с. 51]. Следует учитывать прагматический потенциал изучаемой грамматической конструкции, необходимо изучение не только нормативного употребления грамматических единиц (как правильно), но и правила речевого воздействия (как эффективней). Это поможет предотвратить коммуникативную неудачу – отрицательный результат общения, когда цель общения оказывается не достигнутой в результате неточного выбора способа речевого воздействия и отсутствия учета условий общения. В практике преподавания РКИ существуют два направления: семантически ориентированное и прагматически ориентированное. Первое имеет разработанную теоретическую базу и представлено в большинстве учебных пособий. Второе пока только намечено.

Фонетические средства играют важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, т.е. выполняют когнитивные функции. Осознать воспринимаемую ситуацию с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести высказывание адекватно коммуникативным намерениям возможно только с использованием фонетических средств. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т.е. невозможно общение.

В процессе обучения должны быть сформированы артикуляционные, просодические и интонационные навыки. Для студентов-филологов (будущих преподавателей языка или переводчиков) актуально формирование умений контроля за чужим произношением и самоконтроля. Для нефилологов допускаются отклонения от правил произношения, не нарушающие коммуникации.

Навыки фонетического оформления речи носят название слухо-произносительных и считаются сформированными, когда студент автоматически, быстро и стабильно воспринимает и воспроизводит звук.

Основное методическое требование к объему фонетического материала – он должен точно отражать фонетическую систему языка, представлять существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию: различия между твердыми и мягкими звуками (*угол – уголь, брат – брать, ест – есть*), глухость – звонкость (*суп – зуб, дам – там, день – тень*). Коммуникативное значение ударения становится ясным студентам, если сравнить слова *сто́бит – стои́т, дба́ – дома́, ру́ки – руки́*. На уровне предложения интонация способна полностью изменить смысл, например: *ОЛЕГ был дома? Олег БЫЛ дома? Олег был ДОМА?*

Все компоненты содержания сообщения (семантика, прагматика, стилистика) могут быть актуализированы интонационными средствами. Такие возможности интонации позволяют говорить о ее участии в освоении действительности и создании когнитивной модели актуальной для студента ситуации общения.

Важно организовать подачу и закрепление фонетического материала именно с точки зрения обеспечения коммуникации.

На начальном этапе фонетический материал организуется в два концентрира: *вводно-фонетический курс и сопроводительный курс фонетики*. Задачей вводно-фонетического курса является становление слухо-произносительных навыков и приобретение знаний об основных чертах фонетики. Развитие фонетического слуха включает обучение узнаванию русских звуков, умению отличать их друг от друга (*з – с, д – т, м – м', л – л'*). Необходимо различать слова с разным местом ударения, предложения с разной интонацией. Другая сторона этого процесса – обучение произношению звуков, слов, предложений. Объем вводно-фонетического курса – базисная фонетика, ее освоение обязательно для студентов всех национальностей и специальностей. Выделяют два типа вводно-фонетического курса: с учетом родного языка студента и без учета родного языка. Первый вариант более эффективен, но применим только в мононациональных группах.

Обучение лексике и грамматике во вводно-фонетическом курсе подчиняется главной задаче – работе над произношением. Поэтому количество слов и грамматических структур ограничивается, и каждое слово, каждая структура оцениваются с точки зрения содержащегося в них фонетического материала. Новое слово можно вводить только тогда, когда учащиеся умеют произносить все звуки, входящие в его состав, когда они усвоили соответствующую ритмическую модель и т.д. То

же требование соблюдается при введении нового грамматического материала.

В ходе вводно-фонетического курса слухо-произносительные навыки студентов еще недостаточно сформированы, поэтому в течение всего начального этапа изучается *сопроводительный курс фонетики*. Его задачей является совершенствование и автоматизация произношения. Так называемая «фонетическая зарядка» должна настроить артикуляционный аппарат студентов на русское произношение. Для зарядки выбирают одно фонетическое явление (звук, интонационную схему). Чтобы у студентов не возникало сомнений в коммуникативности этого вида работы, фонетическая зарядка должна быть активной, разнообразной, носить характер игры, быть, по возможности, профессионально ориентированной.

В обучении фонетике применяются два основных метода – *имитативный* и *сознательный* (или сознательно-имитативный). Имитативный метод предполагает повторение услышанного за преподавателем или воспроизведение аудиоматериалов. Данный метод наиболее эффективен в обучении детей. Когда обучаются взрослые люди, более подходящим является сознательный метод. Учащиеся сначала должны правильно понять, что и как произносить. Для этого используются схемы речевого аппарата, таблицы, а затем звуковые образцы. Имитация после осознания природы звука, того, какие речевые органы задействованы при его произнесении, более эффективна. В учебнике должны быть представлены материалы для использования обоих методов как для работы студента под руководством преподавателя, так и для самостоятельного обучения и контроля.

Артикуляция – комплекс движений, выполняемых органами речи. Некоторые из этих движений человек может выполнять сознательно, т.к. существуют ощутимые моменты артикуляции, поддающиеся зрительному, мышечному, осязательному контролю. Можно контролировать, например, форму губ при произнесении губных или губно-зубных звуков [б], [п], [в], [ф], положение кончика языка ([т] – [т']), напряженность органов речи, работу голосовых связок ([д] – [т]), силу воздушной струи ([ш] – [с]), степень раствора рта ([а] – [и]). Неощутимые моменты артикуляции можно отработать посредством использования звуков-помощников, при произнесении которых есть те же движения, что и при произнесении отрабатываемого звука. Возможно использование благоприятной фонетической позиции, т.е. такого положения звука в слоге или слове, когда его легче всего произнести. Постановка звуков производится в следующей последовательности:

в изолированной позиции, в слогах, в словах, в предложениях.

Работа над словом связана с постановкой ударения, отработкой ритмических моделей слов с разным количеством слогов и разным местом ударения.

Работа над интонацией является необходимым звеном в постановке русского произношения. Обучение интонации проводится на основании семи типов интонационных конструкций, разработанных Е.А. Брызгуновой.

Упражнения для обучения фонетике делятся на слуховые и артикуляторные. Это несколько искусственное деление, т.к. процесс обучения фонетике двуедин и формирует навыки, получившие, как уже отмечалось, название слухо-произносительных.

Существует подход к вводно-фонетическому курсу, при котором его задачи усложняются: «овладение основными особенностями фонетической системы русского языка совмещается с усвоением элементарных сведений по грамматике, и, таким образом, вводно-фонетический курс включается в учебник как его органическая часть. Это означает решение в таком курсе задачи системного предъявления грамматического материала (на синтаксической основе) и расширение лексического минимума, а также соотносительности лексико-грамматического минимума с речевыми интенциями и ситуациями» [8, с. 141]. Комплексное построение вводно-фонетического курса позволяет реализовать коммуникативный принцип обучения языку и взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, т.к. слухопроизносительные навыки являются необходимой базой для формирования умений говорения, аудирования, чтения и письма.

В сопроводительном курсе большее внимание уделяется грамматическим и лексическим аспектам обучения, поэтому важно «комментировать лишь те фонетические явления, которые являются действительно трудными для данного контингента учащихся и усвоение которых важно для развития тех или иных видов речевой деятельности» [8, с. 143]. Необходимы соотносительность явлений фонетики, грамматики и лексики, учет интерферирующего влияния родного языка, коррекции уровня обученности, достигнутого во вводно-фонетическом курсе. Все перечисленные требования должны найти отражение в системе учебника.

Фонетически грамотно оформленная речь имеет большое значение. Эффективная коммуникация без четкого произношения невозможна.

На продвинутом этапе полезен корректировочный курс. Он может быть представлен сборником упражнений, организующим овладение звуковой системой языка на сегментном и суперсегментном

уровне. Рекомендуется, чтобы материал разделов был автономен, не связан последовательностью прохождения, что позволит использовать его выборочно в соответствии с потребностями учебного процесса и конкретными ошибками обучаемых.

Если обучение на начальном этапе не имеет принципиальных различий для студентов нефилологического и филологического профилей обучения, то на основном этапе критерии определения успешности студентов различны. Для нефилологов применим принцип аппроксимации при условии, что фонетические ошибки не нарушают коммуникативного смысла сказанного. Для студентов-филологов ситуация иная. «Главная цель ... заключается в преодолении акцента... Студенты должны преодолеть интерферирующее влияние родного языка и усвоить артикуляционные привычки на базе русского языка; перейти от фонологичности к фонетичности, от статического усвоения артикуляций в отдельных позициях к овладению артикуляционной динамикой потока речи; усвоить ритмико-интонационную систему, функционирующую в коммуникативном, стилистическом и эмоционально-экспрессивном планах; овладеть закономерностями синтагматического членения текста, состоящего из многосинтагменных высказываний и сверхфразовых единств» [10, с. 9].

Завершающий этап обучения в филологической аудитории может быть определен как профессионально ориентированный. На этом этапе необходимо учитывать направленность обучения (преподаватель, специалист-исследователь в области русского языка, в области литературы или переводчик); уровень владения языком; уровень владения фонетической стороной русской речи; наличие/отсутствие специальных знаний в области русской фонетики; место обучения русской фонетике: в языковой среде или вне нее [10].

Будущий преподаватель русского языка должен вырабатывать навыки видения языковых явлений с точки зрения обучения языку; уметь анализировать лингвистический материал; обобщать языковые явления и закономерности их употребления в речи; учитывать особенности родного языка учащихся, явления транспозиции и интерференции; видеть причины ошибок. Эти умения должны работать на всех уровнях языка, во всех языковых аспектах, в том числе, при освоении фонетики.

Поскольку основной целью обучения является формирование в сознании учащихся некоторой модели изучаемого языка, в учебнике должны быть представлены все ее уровни. Важность лексического уровня не подвергается сомнению. Однако в связи с определенными ограничениями, вводимыми с учетом контингента обучаемых

и целей обучения, каждый уровень языка, в том числе и лексический, подвергается определенной компрессии. Процесс отбора может проходить по различным параметрам.

Принцип личностной ориентации обучения делает наиболее значимой лексику учебно-профессиональной сферы общения. Однако к моменту встречи со специальностью иностранные студенты в той или иной мере владеют общеупотребительными и общенаучными лексическими единицами, профильная же и узкоспециальная лексика им не знакома. Лингвистический опыт студентов недостаточен для пользования учебниками по специальности.

Отбор лексических единиц, формирование лексических минимумов осуществляется на основе учебников по специальности с применением принципов частотности, соответствия нормам литературного языка, словообразовательной и коммуникативной ценности.

Современными лингвистикой и методикой наиболее адекватной признана ситуативно-тематическая организация учебного материала, что находит отражение в отборе лексики в учебниках и учебных пособиях. Теория семантического поля описывает соотношенность языка с реальной действительностью, слова объединяются в группы вокруг определенных понятий («цвет», «время», «семья», «жилище» и т.д.).

Для студентов-филологов отбор лексики может производиться с ориентацией на выделение трех типов связей слов – парадигматических, синтагматических и деривационных.

После отбора основными этапами работы над лексическим материалом являются предъявление, семантизация, закрепление и активизация лексического материала. Если отбор вынесен за рамки учебного процесса и осуществляется преподавателем, то на этапах предъявления, семантизации, закрепления и активизации необходимо взаимодействие преподавателя и студента. Успешность такого взаимодействия зависит от методической целесообразности и эффективности упражнений для организации усвоения студентами лексической системы языка.

Наиболее часто используемые способы семантизации: перевод, толкование, объяснение с опорой на контекст, объяснение с опорой на наглядность, объяснение с опорой на известные учащимся слова, связанные с новым словом по значению (синонимы, антонимы, семантизация через родовое слово), перечисление, указание жестом (остенсивное определение), словообразовательный анализ.

На этапе закрепления и активизации лексического материала учебник должен представлять

систему упражнений, в ходе выполнения которых «происходит упрочение знаний о лексических единицах, выработка умений быстро и правильно использовать слова и словосочетания для построения высказываний. Система тренировок по закреплению и активизации лексических единиц в речи состоит из нескольких этапов: 1) появление слова в контексте; 2) семантизация текстового варианта значения как функциональной единицы; 3) «возвращение» слова в текст; 4) активизация слова в текстовом варианте значения при помощи речевых тренировок на базе текста; 5) расширение значения слова, «обрастание» его другими словами по линии системных связей; 6) закрепление значений слова в комплексе языковых и подготовительных коммуникативных упражнений; 7) речевые тренировки разных типов на базе усвоенных лексических единиц; 8) различные виды контроля усвоения лексических единиц.

Эффективность использования разных подходов к изучению лексики: сознательно-аналитического – неаналитического, зависит от типа личности обучаемого и его отношения к изучению языка (анализ/имитация).

Актуальными являются умения работать со словарем. Причем, если на начальном этапе и младших курсах вуза студенту достаточно перевести слово, т.е. воспользоваться двуязычным сло-

варем, то на продвинутом и завершающем этапах обучения этого умения недостаточно. Тем более, если речь идет о филологической аудитории. Для будущих преподавателей и переводчиков умение пользоваться разными видами словарей является одним из основных параметров их профессиональной подготовки. Однако будущему биологу или физику тоже явно недостаточно двуязычного словаря. Умения найти нужную информацию не только с помощью компьютера являются актуальными для любого культурного человека, тем более молодого специалиста, который ставит перед собой задачу профессионально развиваться и поддерживать конкуренцию в своей сфере деятельности. Важно сформировать у студентов умения добывать информацию, а не запоминать ее. Поэтому в учебнике необходима работа с лексикой не только на уровне значения, но и на уровнях сочетаемости, грамматических и стилистических характеристик, необходимо представить алгоритм действий по созданию «информационного поля» слова, т.е. показать, где и как можно получить лингвистическую справочную информацию.

Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности. Когнитивный аспект учебника неразрывно связан с коммуникативным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. 168 с.

2. Васильева Т. В. Еще раз о коммуникативной компетенции // Рус. язык за рубежом, 2012. №4. С.17 – 23.

3. Величко А. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепция и принципы описания // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI конгресса МАПРЯЛ.– Т.6 (1). Изучение и описание русского языка как иностранного. Sofia: Heron Press, 2007. С.46–53.

4. Иевлева З. Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. ст. / Сост. Л. Б. Трушина. М.: Рус. яз., 1981. С.128– 138.

5. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.

6. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного об-

разования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

7. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н.И.Ушаковой]. Х.: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2014. 391 с.

8. Самуйлова Н. И. Фонетический аспект в учебнике для начального этапа // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. статей / Сост. Л. Б. Трушина. М.: Рус. яз., 1981. С.138–145.

9. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. 263 с.

10. Шутова М. Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку: (фонетический аспект). М., 2004. 146 с.

REFERENCES:

1. Arutjunov A. The Theory and Practice of Creating the Russian Language Textbook for Foreigners. Moscow: Russkij Jazyk, 1990. 168 p.
2. Vasiljeva T. Some more Information about the Communicative Competance //Russian Language Abroad. №4 (2012): Pp.17-23.
3. Velichko A. The Functional and Communicative Grammar of Russian as a Foreign Language // The World of the Russian Word and the Russian Word in the World: XI Congress IAT-RLL.V.6 (1). Sofia: Heron Press, 2007. Pp.46-53.
4. Ijevleva Z. The Typical Grammar Content in the Russian Language Textbook. Moscow: Russkij Jazyk, 1981. Pp.128-138.
5. Mitrofanova O. Scientific Style of Speech: the Problems of Teaching. Moscow: Russkij Jazyk, 1985. 128 p.
6. Passov E., Kibireva L., Kollarova E. The Concept of the Communicative Foreign Language Education. St. Petersburg: Zlatoust, 2007. 200 p.
7. Teaching Russian for Foreign Students: Theory and Practice, Traditions and Innovations [ed. By N.Ushakova]. Kharkiv: V.N.Karazin National University, 2014. 391 p.
8. Samuilova N. The Phonetic Aspect in the Textbook for beginners. Moscow: Russkij Jazyk, 1981. Pp.138-145.
9. Ushakova N. The Second Language Textbook for Foreign Students in the Modern Educational Paradigm. Kharkiv: V.N. Karazin National University, 2009. 263 p.
10. Shutova M. The Theory of Stage development of Cognitive Actions and Concepts in Teaching Russian for Foreigners: (a phonetic aspect). Moscow, 2004. 146 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ушакова Наталья Игоревна,
заведующий кафедрой языковой
подготовки Центра международного
образования, доктор педагогических наук,
профессор;
Харьковский национальный университет
имени В.Н. Каразина, Площадь Свободы, 4,
г. Харьков, 61022, Украина;
E-mail: nata.ushakova_60@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR:

Ushakova Natalya Igorevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Foreign Students Language Training
Department, the Center for International
Students Training
V.N. Karazin Kharkiv National University
4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine
E-mail: nata.ushakova_60@mail.ru